

Brügelmann, Hans

Die englischen Teachers' Centres. Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf lokaler Ebene

Die deutsche Schule 64 (1972) 9, S. 534-546



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Die englischen Teachers' Centres. Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf lokaler Ebene - In: Die deutsche Schule 64 (1972) 9, S. 534-546 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213630 - DOI: 10.25656/01:21363

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213630>

<https://doi.org/10.25656/01:21363>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die englischen Teachers' Centres

Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf lokaler Ebene

Vorbemerkung

Noch vor wenigen Jahren schien sich die aufgeklärte Öffentlichkeit einig in ihrem Verlangen nach

- Vereinheitlichung des Bildungswesens;
- Zentralisierung der Entscheidungsbefugnisse;
- Konzentration der knappen Ressourcen;
- systematischer Planung des Unterrichts.

Heute lauten entsprechende Forderungen:

- Dezentralisierung und Pluralisierung;
- Autonomie und Partizipation;
- Alternativen und Konkurrenz;
- Offenheit und Individualisierung der Lernprozesse.

Dieser durchaus erstaunliche, wenn auch im einzelnen wesentlich differenziertere Wandel des bildungspolitischen Klimas zeigt deutliche Spuren der gesamtpolitischen Veränderungen in den vergangenen Jahren. Hinter ihm lassen sich darüber hinaus konkrete Erfahrungen vermuten, in deren Kontext auch die Entwicklung der englischen „Teachers' Centres“ (TC's), der norwegischen „Pedagogiske Service Senter“ und der deutschen Vorschläge für „Regionale Pädagogische Zentren“ und ähnliche Institute zu sehen sind.

Die Hoffnungen auf eine von oben — sei es von der Politik, sei es von der Wissenschaft — *verordnete Schulreform* haben sich nicht erfüllt. Teacher-proof Curricula zerbrechen an der Komplexität und Besonderheit der konkreten Unterrichtssituation — oder vergewaltigen sie. Behaviouristische Lerntheorien und vorprogrammierter Unterricht greifen immer noch zu kurz gegenüber dem Anspruch differenzierter Leitideen wie Mündigkeit, Liebes- und Kritikfähigkeit, Wissenschaftsorientierung und vergleichbaren Erziehungszielen. Lernzieltaxonomien und -hierarchien mögen für die Konstruktion von Evaluationsinstrumenten unter bestimmten Bedingungen geeignet sein — den Nachweis ihrer didaktischen Produktivität haben sie nur begrenzt erbracht. Das der industriellen Fertigung entlehnte Organisationsmodell: Forschung/Entwicklung/Erprobung/Herstellung/Verbreitung/Anwendung, scheitert an der Realität eines komplexen Wechselwirkungsverhältnisses von

- Grundlagen- und Entwicklungsforschung einerseits und
- Unterrichtsplanung und -durchführung andererseits.

Diese lockere Reihung von Stichworten könnte fortgesetzt werden. Die wissenschaftstheoretischen und -praktischen Gründe für das Versagen einer generellen *und* im

Detail verbindlichen Unterrichtsplanung, konzipiert als lineare „Anwendung“ von Unterrichtsforschung auf Unterrichtswirklichkeit, sind vielfältig. Sie zu erörtern sprengt den Rahmen dieses Diskussionsbeitrags (vgl. dazu H. B r ü g e l m a n n 1972).

In diesem Zusammenhang genügt es, wenigstens drei Konsequenzen anzudeuten, die die Konzeption der Teachers' Centres in besonderem Maße geprägt haben.

Es handelt sich — erstens — um die Veränderung des Curriculum-Konzepts: vom kompletten Unterrichtsprogramm mit verbindlichen Lernzielen und Lernwegen zu einem beweglichen Arrangement alternativer Lernsituationen und didaktischer Anregungen, Modelle, Hilfen. Diese *Offenheit des Curriculum* bedingt — zweitens — eine entsprechende Veränderung der *Lehrerrolle*: vom Unterrichtsingenieur, der fertige Programme nur noch anwendet, zum Lernregisseur, der vorgeplante Versatzstücke, eigene Einfälle und situative Möglichkeiten zu einer auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers bezogenen Lernumwelt komponiert. Für die *Innovationsstrategie* läßt sich daraus — drittens — die Folgerung ziehen: von einer materialorientierten Curriculum-Entwicklung, die fertige Unterrichtspakete in die Schule exportiert, zu einem kooperativen Netz von Anregungs-, Fortbildungs- und Unterstützungsinstitutionen, die durch ständigen Kontakt mit dem Lehrer vor Ort in der Lage sind, ihm angemessen und wirksam bei der Bewältigung seiner besonderen Unterrichtssituation mit ihren spezifischen Schwierigkeiten, Möglichkeiten und Bedürfnissen zu helfen.

Die Qualität und der Stellenwert institutioneller Modelle der Curriculum-Organisation wäre dann vor allem daran zu messen, was und wieviel sie unter Berücksichtigung dieser Prämissen zur tatsächlichen Verbesserung von Unterrichtswirklichkeit konkret beitragen (können).

Überblicke

Das Potential, aber auch die Grenzen der Teachers' Centres lassen sich verdeutlichen in einem Vergleich mit *regionalen pädagogischen Zentren*, wie sie beispielsweise von der Projektgruppe „Organisation der Curriculum-Entwicklung“ des Stifterverbandes der Deutschen Wissenschaft anvisiert werden. In Stichworten und groben Zahlen läßt sich der Vorschlag wie folgt zusammenfassen (vgl. S. G e r b a u l e t u. a. 1972):

60 bis 70 Zentren für Curriculum-Entwicklung, mit jeweils 15 ständigen wissenschaftlichen Mitarbeitern und 10 bis 20 für die Dauer eines Projekts eingestellten Mitarbeitern, vor allem abgeordneten Lehrern, besetzt; dazu ad hoc nebenamtliche Mitarbeit von einzelnen Wissenschaftlern und Lehrern; Unterstützung durch 25 nichtwissenschaftliche Hilfskräfte; in der Form von örtlichen „Lehrerarbeitskreisen“ und deren Gruppen werden jeweils in ein Projekt ca. 100 bis 150 Lehrer (mit entsprechendem Stundenerlaß) einbezogen; *Stellenbedarf* insgesamt: 900 bis 1000 Wissenschaftler, 600 bis 1200 Projektmitarbeiter, ca. 1700 Techniker, Sekretärinnen usw.; *Einzugsbereich*: etwa 1 Mio. Einwohner, d. h. 5000 bis 6000 Lehrer, bei einem geographischen Radius von 30 bis 40 km; *Jahresleistung*: pro Zentrum können etwa 120 bis 150 Lehrer für je zwei bis drei Monate an der Entwicklung von Curricula teilnehmen und 500 bis 750 Lehrer in den örtlichen Arbeitsgruppen betreut werden, so daß jährlich etwas mehr als 10 % in unterschiedlichem Umfang für die Mitarbeit in derartigen Projekten freizustellen wären.

Ein Alternativmodell ließe sich auf der *örtlichen* Ebene analog den englischen *Teachers' Centres* denken. Akzeptiert man die im Regionalmodell vorgeschlagene Größenordnung und überträgt man die englischen Relationen auf die Bundesrepublik, so kommt man ungefähr zu folgenden Zahlen:

700 Zentren mit jeweils 3 bis 4 akademischen und 1 bis 3 nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern; *Bedarf* insgesamt: 2600 Akademiker, 1400 Techniker und Sekretärinnen; *Einzugsbereich*: etwa 90 000 Einwohner, d. h. 500 Lehrer, bei einem geographischen Radius von ca. 10 km; geht man von der oben angenommenen Freistellungs- und Beteiligungsquote aus, so kommt man pro Zentrum und Jahr zu einer *Leistung* von 15 Lehrern, die für einige Monate voll, und 50 bis 60 Lehrern, die nebenamtlich 5 bis 15 Stunden wöchentlich über einen längeren Zeitraum an einzelnen Projekten teilnehmen können. Diese Zahl deckt sich weitgehend mit englischen Erfahrungen.

Übersicht

Modell	regional	lokal
Zahl	60—70	700
Bedarf an Stellen pro Zentrum		
wissenschaftlicher Stab	15	
Projektmitarbeiter	10—20	3—4
Hilfskräfte	25	1—3
Insgesamt		
wissenschaftlicher Stab	900—1000	
Projektmitarbeiter	600—1200	2500
Hilfskräfte	1700	1400
Einzugsbereich		
Einwohner	1 Mio.	90 000
Lehrer	5000—6000	500
Radius	30—40 km	10 km
Leistung (Beteiligung von Lehrern)		
pro Zentrum		
als Projektmitarbeiter	120—150	10—15
nebenamtlich	500—700	50—60
Insgesamt	ca. 10 %	ca. 10 %

Um die alternative oder komplementäre Funktion lokaler Zentren gegenüber regional gestreuten Instituten zu verdeutlichen, dürfte es nützlich sein, die englischen Erfahrungen und ihre Randbedingungen etwas genauer zu analysieren.

Allerdings lassen sich die Teacher's Centres nicht auf einen Typ festlegen, da sie in der Regel aus Basisinitiativen hervorgegangen sind. Ihre Funktionen können deshalb nicht anders als in Spannungsfeldern beschrieben werden, in denen einzelne Zentren mehr zum einen oder anderen Pol hin tendieren. Insgesamt aber zeichnen sich, wie vor allem die drei nationalen Konferenzen 1969 gezeigt haben (vgl. *Schools Council* 1970), bestimmte Trends ab, die eine gewisse Verallgemeinerung der berichteten Erfahrungen erlauben.

Bildungspolitischer Kontext

Um die Rolle und die Aufgaben der Teachers' Centres verstehen und ihre Funktionsfähigkeit einschätzen zu können, braucht man eine ungefähre Vorstellung von der Arbeitsteilung und dem Zusammenspiel der verschiedenen Innovationsorgane im englischen Bildungssystem.

Schools Council (SC)

Der Schools Council, in dem Repräsentanten der Lehrer die Mehrheit haben, zugleich aber viele andere Gruppen und Institutionen vertreten sind (z. B. das Erziehungsministerium, die örtlichen Schulbehörden, die Universitäten, die National Foundation of Educational Research), soll durch seine Entscheidungen curriculare Innovationen *legitimieren*. Mit einem Jahresbudget von mehr als 10 Mio. DM (je zur Hälfte vom Department of Education and Science und von den Local Education Authorities zu erbringen) übt er außerdem fast automatisch auch die Rolle eines *Koordinators* im sonst weitgehend dezentralisierten Schulwesen aus (Anmerkung: Die Curriculum-Entwicklung wird also mit öffentlichen Mitteln finanziert, aber nicht staatlich kontrolliert!). Durch die *Ausschreibung*, Finanzierung und Betreuung von Projekten bestimmt der SC zugleich den *Rahmen* und die *Schwerpunkte* der Curriculum-Entwicklung und in gewissem Umfang auch die *Leitlinien* für einzelne Projekte.

Seine Globalplanung wird auf örtlicher Ebene ergänzt und ausgefüllt durch die knapp 150 *Local Education Authorities* (L.E.A.'s), die ihre stärker *administrativ-exekutive* Rolle mit Hilfe von Befugnissen wahrnehmen, die eine schwer zu beschreibende Mischung aus den Kompetenzen bundesrepublikanischer Ministerien, Regierungspräsidien und Selbstverwaltungskörperschaften darstellen. Dabei ist zusätzlich die erheblich größere Autonomie der englischen Schulen in Rechnung zu stellen.

Projects

Die *Universities* und Teacher Training Colleges leisten kaum eigene Entwicklungsarbeit, nehmen aber vom SC initiierte Projekte auf und bieten ihnen einen ähnlichen Rahmen, wie er im ProCu-Modell durch die regionalen Zentren geschaffen werden soll. Die wissenschaftliche Kompetenz, wie sie für die angemessene Durchführung größerer Vorhaben notwendig ist, bleibt also in Hochschulinstituten konzentriert, deren technische Einrichtungen ebenfalls von den Projekten mitbenutzt werden (*Unterstützungs- und Versorgungsfunktion*).

Die Projekte selbst verstehen sich und ihre Produkte in der Regel als *Initialzündungen* und *Kristallisationspunkte* für entsprechende Ansätze auf der örtlichen Ebene. Sie sehen ihre Aufgabe häufig darin, mit „starter packages“ oder „core materials“

den einzelnen Lehrer und Lehrergruppen zu eigenen Unterrichtsexperimenten *anzuregen* und *Grundlagen* bzw. Beispiele zu schaffen, von denen her er seinen Unterricht individuell planen und weiterentwickeln kann.

Inspectors und Advisors

Den *Informationsfluß* im Gesamtsystem garantieren im wesentlichen die etwa 500 „königlichen Inspektoren“ (H.M.I.'s), die laufend Schulen und andere Bildungseinrichtungen besuchen, um Defizite und Reforminitiativen zu *entdecken*, diese Informationen an andere Schulen, an Forschung und Bildungspolitik weiterzuleiten — sei es informell oder durch Tagungen, in Kursen und Seminaren. In dieser Position können sie wesentliche *Problematisierungs-, Beratungs- und Anregungs-Funktionen* wahrnehmen. Ihre Kontroll- und Sanktionsfunktion ist demgegenüber mehr und mehr in den Hintergrund gerückt oder wird indirekter ausgeübt.

Die begrenzte Zahl der Inspektoren ermöglicht einen intensiven internen Meinungsaustausch; da sie zusätzlich über vorzügliche Beziehungen zu anderen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Gremien verfügen, spielen sie eine wichtige Rolle als *Kommunikationsagenten* zwischen den verschiedenen Ebenen und Regionen des Systems.

Ihre Arbeit ergänzen und intensivieren auf lokaler Ebene die Inspektoren und Berater der L.E.A.'s.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum in England die Zentren nicht auf regionaler Ebene eingerichtet worden sind. Den *Organisationsrahmen* und die *wissenschaftlich-technische Infrastruktur* finden die Projekte in den Hochschulen, so daß Entwicklungsgruppen ad hoc und in der für den jeweiligen Auftrag optimal erscheinenden Form, Besetzung und Ausstattung dort angesiedelt werden können, wo die Voraussetzungen den bestmöglichen Erfolg versprechen.

Die Übersicht macht zugleich deutlich, daß die TC's nicht dieselben Funktionen wie Regionalzentren in geographisch reduziertem Ausmaß erfüllen können, sondern daß ihre Aufgaben grundsätzlich anderer Art sein müssen.

Organisation und Ausstattung der Teachers' Centres

Der Aufwand für die TC's variiert in erstaunlichem Maße. Von der Lehrergruppe auf dem Land, die sich regelmäßig an verschiedenen Schulen trifft, um deren Räume und Einrichtungen mitbenutzen zu können, über stationäre Zentren mit einem didaktischen Leiter und einer Sekretärin bis hin zu Instituten, die den regionalen pädagogischen Zentren an personeller und materieller Ausstattung nicht nachstehen, gibt es die unterschiedlichsten Typen; z. B. „*work-shops*“, in denen ein Leiter naturwissenschaftlicher oder musischer Herkunft die Aktivitäten ganz auf seinen Bereich ausrichtet, über *Kommunikationszentren* mit einem breiten Spektrum von mehr oder weniger formellen Veranstaltungen bis hin zu fachlich spezialisierten und optimal ausgerüsteten *Schwerpunktinstituten* im Hochschulbereich. Je nach Zielsetzung und örtlichen Gegebenheiten sind sie mit einer Fachbibliothek, einem AV-Medien-Verleih und eigenen Produktionsmöglichkeiten (Photokopiergeräten, Offset-Druckern, Film-Cameras, Dunkelkammern, Aufzeichnungsgeräten usw.) versehen, so daß man auch je nach Ausstattung ganz unterschiedliche Aktivitäten erwarten kann.

Eine ähnliche Bandbreite könnte für die Thematik und für die Produkte verschiedener Zentren nachgewiesen werden (vgl. Schools Council 1971a, 8 und E. Garnett 1970, 6 ff.).

Entwicklung und Ideologie

Abgesehen von isolierten Ansätzen schon kurz nach dem Kriege wurden die ersten TC's im Zusammenhang mit den Pionierprojekten der Nuffield-Foundation in den frühen sechziger Jahren gegründet. Sie hatten eine doppelte Aufgabe: zum einen sollten sie die *Lehrer* der ausgewählten Versuchsschulen mit den Intentionen und Materialien der Projekte *vertraut machen*, um eine angemessene Verwendung der zu evaluierenden Produkte zu sichern; zum zweiten dienten sie dem Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern und zentralem Team, um den gewünschten *Feed-back an die Entwicklungsgruppe* zu gewährleisten. Daran schloß sich nach Ablauf der Entwicklungsarbeit ein „*in-service training*“-Programm an für die diejenigen Lehrer, die an der Entwicklungsarbeit nicht beteiligt waren.

Motiv für die Einrichtung dieser Zentren waren also *Bedürfnisse der nationalen Projekte*, die den Bereichen Implementation und Dissemination zuzurechnen sind. Die TC's sollten daher als Knotenpunkte der Kommunikation zwischen einem Zentrum (Wissenschaftler) und der Peripherie (Praktiker) installiert werden.

Die Idee der TC's hat der *Schools Council* kurze Zeit nach seiner Gründung aufgegriffen, ihr allerdings eine andere Stoßrichtung gegeben (vgl. Schools Council 1965). Wohl aus der — in England besonders tief sitzenden — Empfindlichkeit der Lehrer gegenüber Ansprüchen zentraler Stellen und einer Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen auf die nationale Ebene betonte der SC in fast allen offiziellen Äußerungen die Notwendigkeit,

- Lehrer in allen Phasen an der Entwicklungsarbeit zentraler Projekte zu beteiligen (*Repräsentations-Grundsatz*);
- eine selbständige Entwicklungsarbeit auf der örtlichen Ebene zu ermöglichen (*Autonomie-Grundsatz*).

Allerdings kann das Unabhängigkeits-Credo der englischen Lehrer allein das erstaunliche Wachstum der TC's wohl kaum erklären:

1945	—	wenige
1967, Anfang	—	140
1967, Ende	—	200
1969, April	—	290
1970, Juli	—	480

Zur möglichen Funktion der TC's formulierte der SC bereits im „Working Paper No. 2“ folgendes Grundprinzip für die Curriculum-Entwicklung:

„The principle which the Council considers important is that development work for the leaving age programme should be school-based. Other agencies have vitally important parts to play in supporting thought and experiment. In the last resort, however, the key to success rests with the teachers, who need time and facilities to organize their response to the coming challenge.“ (Schools Council 1965, 31)

Daß die TC's auf diese Aufgabe zugeschnitten sind und sich selbst auch in dieser Perspektive sehen, wird aus der Skizze deutlich, mit der R o n S m i t h die Rolle seines Zentrums in Northumberland beschreibt:

„From the teacher's point of view, the Centre is developing into a multimedia and resource centre able to supply the teacher with any knowledge or facility which is required. . . . From the local education authority's view, the Centre is a valuable asset to teacher communication, a ready medium through which teacher support from the L.E.A. can be channeled and a useful focal point for the interflow of ideas between teachers and authority.“ (R. S m i t h 1971, 3)

Die unverkennbare Tendenz zur Lehrerorientierung deutet einen der beiden Schwerpunkte an, nämlich die Unterstützung der *Unterrichtsplanung* und -durchführung.

Ein zweiter Schwerpunkt ergibt sich aus der Zusammenarbeit mit nationalen Projekten und fällt somit unter das Stichwort *Curriculum-Entwicklung* (i.e.S.). In diesem Rahmen hatten die Zentren — wie angedeutet — ursprünglich eine reine Disseminationsfunktion, nahmen aber schon sehr früh bestimmte Implementations- und Evaluationsaufgaben wahr, die eine weitere Beteiligung an der Revision und zunehmend auch an Planungs- und Entwicklungsarbeiten selbst zur Folge hatten.

Aufgaben der TC's

Die Aktivitäten der TC's spielen sich heute in der Regel im Bereich zwischen Curriculum-Entwicklung und individueller Unterrichtsplanung durch den Lehrer ab, präziser: sie zielen auf eine optimale *Übersetzung* vorgefertigter Planungselemente und Unterrichtsmaterialien in konkreten Unterricht unter den besonderen Bedingungen der jeweiligen Lernsituation.

In dieser Perspektive sollen sie zunächst allgemein dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung erleichtern und verbessern helfen, indem sie bestimmte Dienstleistungen anbieten (*Service-Funktion*), z. B. durch

- die Vermittlung von Informationen/Kontakten,
- den Verleih von Materialien/Medien,
- die Herstellung eigener Produkte,
- die Bereitstellung von Räumen/Geräten,
- die Dokumentation vorhandener Ressourcen.

Einen Schritt weiter führt ihre Rolle als *Kommunikationsforum*, sofern sie bestimmte Aufgaben der Lehrerfortbildung übernehmen und den horizontalen wie vertikalen Meinungs- und Erfahrungsaustausch organisieren und fördern, z. B. zwischen

- den Lehrern verschiedener Schulen,
- lokalen Arbeits- und Entwicklungsgruppen,
- Lehrern, Wissenschaft und Fachverbänden,
- Lehrern und regionalen/nationalen Projekten,
- Lehrern und Schulverwaltung/-aufsicht

durch Vorträge, Diskussionen, Kurse, Tagungen, Work-shops.

Darüber hinaus vermitteln und unterstützen sie die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bereichen und Ebenen des Bildungssystems als *Träger der Kooperation*, z. B.

- informell zwischen einzelnen Lehrern,
- in und zwischen Entwicklungsgruppen,
- zwischen Lehrern, Entwicklungsgruppen und zentralen Teams,
- + bei der Planung/Entwicklung,
- + bei der Implementation/Evaluation,
- + bei der Dissemination/Revision

von regionalen und nationalen Projekten, aber auch bei der Entfaltung individueller Unterrichtsprojekte.

Von besonderer Bedeutung scheinen die TC's für die Realisierung „offener Curricula“ zu sein, da sie *einerseits* die Lehrer mit Problemen und Verfahren der Entwicklungsarbeit vertraut machen und sie damit auf die Konkretisierung von und das Experimentieren mit vorgefertigten Curriculum-Elementen vorbereiten. Diese Funktion des TC und die mit ihr verknüpfte Lehrerrolle wirken zugleich zurück auf die Strategie der Projekte, die sich jetzt nicht mehr auf die Produktion „fertiger“ Unterrichtspakete beschränken können, sondern die eigene Entwicklungsarbeit, die verwandten Modelle und Verfahren, typische wie ungewöhnliche Schwierigkeiten sowie Konzepte und Instrumente zu ihrer Lösung für Außenstehende reflektieren und verständlich darstellen müssen. *Auf der anderen Seite* bietet das TC notwendige Voraussetzungen, damit die Projekt-Teams in intimem Kontakt mit Lehrern und Schulwirklichkeit Strategien entwickeln können, die sich anschließend als tatsächlich brauchbar und hilfreich für den Unterricht erweisen.

Für die Projekte können die TC's damit schon in der Planungsphase wichtig werden, wenn es darum geht, Probleme zu definieren und die Perspektiven für die eigene Arbeit zu formulieren. Der anschließende Kontakt zu den Lehrern hält diesen Praxisbezug aufrecht, ermöglicht insbesondere ein ständiges Pendeln zwischen Projektplanung und Unterrichtsexperiment. Gerade für Projektstrategien, die eine stärkere Beteiligung der Lehrer an der Entwicklungsarbeit voraussetzen, ist diese Möglichkeit von Bedeutung, weil ein Forum für die ständige Kommunikation zwischen Team und Lehrern zur Verfügung steht und nicht jedes Projekt ein neues Netz von Kontakten knüpfen und organisieren muß.

Für den Lehrer erweist es sich als besonders angenehm, daß er sein zeitliches Engagement selbst bestimmen kann und damit auch die Risiken für seinen Unterricht. Zugleich erfährt er durch die Kooperation im Zentrum die notwendige (auch emotionale) Rückendeckung, um Versuche im eigenen Unterricht wagen zu können, sowie eine solidarische Kritik und sachkundige Beurteilung seiner Arbeit und seiner Erfahrungen. Insofern ziehen die Zentren eine angemessene Konsequenz aus der Einsicht, daß Erhöhung der Lehrerkompetenz nicht als „Informationsdusche“

- in zeitlich begrenzten Kursen und
- außerhalb des Unterrichts

wirksam werden kann, sondern daß *eine kontinuierliche, langfristig angelegte und ständig erneuerte Anregung, Aufklärung und Unterstützung des Lehrers eng verbunden mit der Möglichkeit zu eigenen Versuchen und kontrollierter Reflexion des täglichen Unterrichts* erforderlich ist, wenn sich nicht nur Wissen und Verständnis, sondern auch Einstellung und Verhalten der Lehrer ändern sollen.

Defizite und Probleme

Schwierigkeiten haben sich gezeigt bei der *Motivation* der Lehrer, im Zentrum mitzuarbeiten. Das betrifft weniger die rezeptive „Benutzung“ des Service, wie ihn die einzelnen Zentren in unterschiedlicher Form anbieten. Hemmungen scheinen jedoch *gegenüber einer „kollektiven“ im Gegensatz zur traditionell individuellen Unterrichtsplanung* zu bestehen, was sich besonders bei den fachwissenschaftlich orientierten Sekundarlehrern auswirkt. Abzuschrecken scheint insbesondere, daß man sich der Kritik von Kollegen aussetzt, und außerdem, daß der Zeitaufwand eben doch nicht geringer ist als bei der eingefahrenen Unterrichtsvorbereitung am häuslichen Schreibtisch, sondern eher höher liegt. Diese Beanspruchung ist bei einem Schultag bis 16.00 Uhr nicht zu unterschätzen, vor allem, da es keine „Prämien“ (Deputaterlaß o. ä.) für ein solches Engagement gibt, obwohl es auch anderen Lehrern, z. B. in Form von vervielfältigten Materialien, zugute kommt.

Weiter zeigt sich, daß vor allem die engagierten, selbstkritischen Lehrer („die es eigentlich nicht mehr nötig hätten . . .“) im Zentrum mitarbeiten. Für die Qualität der geleisteten Arbeit und der Produkte ist das durchaus positiv zu werten, nur bleibt der *Multiplikationseffekt* geringer als erhofft, vor allem wenn man bedenkt, wie „colleague-proof“ auch die englischen Klassenzimmer häufig noch sind. An dieser Konstellation leidet letztlich auch die *Fortbildungsaufgabe* der TC's, kommen doch meist diejenigen, „die schon beim letzten Mal dabei waren“. Hier droht eine unproduktive Elitebildung, solange diese Elite nicht in der Lage ist, selbst als Multiplikator „im System“ zu wirken. Überlegungen, „*flying work-shops*“ aus den Zentren in die Schulen zu schicken (so z. B. im OISE/Canada), gewinnen gerade vor diesem Hintergrund an Gewicht.

Die *Besetzung* der Zentren mit je einem „Didaktiker“ und einem nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter (häufig sogar nur „part-time“) engt die Aktivitäten oft unzumutbar ein und beeinträchtigt auch die Breite und Qualität der geleisteten Arbeit. Für die von den Zentren beanspruchten Aufgaben dürfte im allgemeinen eine Besetzung von 2 plus 2 permanenten Mitarbeitern ausreichen, vor allem wenn sie durch teilszeitlich oder für einige Monate beurlaubte Lehrer ergänzt würden und untereinander und mit Hochschulen/Entwicklungsprojekten kooperieren.

Schwierigkeiten haben sich aber gerade bei der Kommunikation und *Kooperation von Zentren* gezeigt, soweit eine Zusammenarbeit nicht schon bei der Gründung beabsichtigt war und in das Programm der Zentren einbezogen wurde (z. B. wenn eine L.E.A. als Koordinator oder eine Hochschule als „mother centre“ agierte). Eine enge Zusammenarbeit scheint aus ökonomischen Gründen allerdings gerade bei kleinen Zentren notwendig, um eine ausreichende Ausstattung und deren optimale Nutzung zu gewährleisten.

Dafür gibt es auch unter den englischen TC's positive Beispiele. Jedenfalls scheint die Arbeit der Zentren dort am fruchtbarsten zu sein, wo sie in enger Zusammenarbeit mit Hochschulen durchgeführt wird (so z. B. im „North-West Regional Development Project“ der Universität Manchester und im „Warwickshire ‚Man in Society‘ Project“), z. T. auch dort, wo gute Kontakte zu nationalen Projekten bestehen.

Diese Erfahrungen wurden aufgenommen im JAMES-Report, dem jüngsten bildungspolitischen Dokument zu diesen Fragen. Vorgeschlagen wird dort der Ausbau von

Teacher's Centres zu „Professional Centres“ und ihre Verzahnung mit den Hochschulen. Als Selbstverwaltungsgremium sollen „Regional Councils for Colleges and Departments of Education“ alle mit Lehrerbildung verknüpften Aktivitäten koordinieren und die Kommunikation und Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen fördern.

Folgerungen

In einer derartigen Verbindung dürften die Zentren am wirkungsvollsten ihre Vorzüge zur Geltung bringen (*räumliche Nähe* und *ständige Verfügbarkeit für alle Lehrer*) und ihre Schwächen ausgleichen (*mangelnde* oder einseitige fachliche *Kompetenz* und sachliche *Ausstattung*), so daß sie ihre Aufgabe: Verknüpfung von Curriculum-Entwicklung (i.e.S.) und Unterricht, optimal erfüllen könnten. Die Schwierigkeit bei der Überwindung des Theorie-Praxis-Grabens besteht offensichtlich darin, daß mit *einem* Organisationstyp allein die Integration nicht gelingen kann, weil die begrenzte Kapazität an Wissenschaftlern (oder deren Finanzierung) eine ausreichende Dezentralisierung nicht erlaubt, weil aber andererseits eine tatsächliche Veränderung von Unterrichtswirklichkeit nur bei ständigem und intensivem Kontakt zum Lehrer vor Ort gelingen kann. Man wird deshalb wohl kaum um ein differenziertes und in der Rollenverteilung ausgewogenes Organisationsmodell herumkommen, in das *zentrale, regionale* und *lokale Institutionen* einzubeziehen sind.

Es geht dabei um den *Zusammenhang folgender Funktionen*:

- die Erhöhung der *Lehrerkompetenz*, d. h. Verbesserung von Kooperation, Unterstützung, Beratung und Fortbildung;
- die Entwicklung von *Unterrichtskonzepten* und *-materialien*, d. h. Verbesserung der Bedingungen und Verfahren von Entwicklungsforschung;
- die Gestaltung von *Richtlinien*, d. h. die Verbesserung der Entscheidungsprozesse (Legitimation, Transparenz, Kompetenz usw.);
- die *Ausstattung* der Schulen, d. h. Erhöhung der Haushalte und Sachmittel;
- die Reform der *Rahmenbedingungen*, d. h. Verbesserung der Struktur und Organisation des Bildungswesens.

Von diesen Aufgaben können „Teachers' Centres“ nur einen, allerdings zentralen Ausschnitt abdecken. Die wechselseitige Verzahnung der verschiedenen Elemente macht zugleich deutlich, daß man nicht eines von ihnen herausgreifen und isoliert zum Schwerpunkt einer Innovationsstrategie machen kann. Es wäre deshalb verhängnisvoll, wenn es nicht gelänge, die Gleichung: Curriculum-Entwicklung = Produktion von Unterrichtssystemen, aufzulösen und durch ein umfassenderes Konzept zu ersetzen, das sinnvolle und nachhaltige Veränderung von Unterrichtswirklichkeit verspricht.

In seiner organisatorischen Ausprägung wäre es zu messen an den Prinzipien

- der politischen *Legitimität* (Stichworte: Autonomisierung, Beteiligung der Betroffenen, Chancengleichheit usw.);
- der innovationsstrategischen *Effektivität* (z. B. Reichweite und Intensität von Kommunikation und Kooperation);

- der *Funktionalität* zum Entwicklungsdesign und seiner Methodologie (Verknüpfung von Grundlagenforschung, Entwicklungsarbeit und Unterricht; Einbeziehung des Lehrers als „experimental colleague“);
- der didaktischen *Produktivität* (Realisierung von anspruchsvollen Lernzielen wie Mündigkeit, Liebes- und Kritikfähigkeit, Kreativität und komplexen methodischen Prinzipien, wie „discovery learning“, Projektunterricht, offene Diskussion u. ä.).

Als Konsequenz dieser vier Postulate ergibt sich: Curricula müssen in ihrer normativen Verbindlichkeit relativiert, in ihrer empirisch-theoretischen Begründung hypothetisch formuliert und in ihrer didaktischen Ausgestaltung offengehalten werden. Sie lassen sich nicht als fertige Lösungen in einen Problemlösungsprozeß einspeisen, der wegen der Komplexität und Besonderheit einer jeden Unterrichtssituation individuell auszutragen und prinzipiell nie abgeschlossen ist: *Unterricht wird zum permanenten Experiment.*

Schulreform läßt sich somit weder generell noch für eine fixierbare Zeit „erledigen“. *Sie kann nur gelingen, wenn der Lehrer selbst zum „change agent“ wird.* In dieser Rolle ist er ohne erhebliche Unterstützung von außen überfordert. Notwendig wird eine kontinuierliche, auf die spezifischen Schwierigkeiten und Chancen der jeweiligen Unterrichtssituation reagierende Beratung, Unterstützung, aber auch Kritik, die nur „vor Ort“ möglich ist. Teachers' Centres als lokale Curriculum-Werkstätten sind aus diesen Bedürfnissen entstanden.

Außerhalb der Schule und frei von unmittelbarem Handlungsdruck, aber in jederzeit herstellbarem Bezug zum eigenen Unterricht, außerdem in engem Kontakt zur Wissenschaft, ohne ihrer Eigendynamik ausgeliefert zu sein, können Lehrer Unterricht planen, erproben, überprüfen, können sie Informationen einholen und Erfahrungen zur Diskussion stellen. Hier können sie lernen, mit Curriculum-Elementen als didaktischen Hypothesen zu arbeiten, sie zu korrigieren und weiterzuentwickeln. Sie werden nicht nur mit dem methodologischen Instrumentarium der Entwicklungsarbeit vertraut, sondern darüber hinaus mit grundsätzlichen Problemen der Begründung und Legitimation curricularer Entscheidungen konfrontiert, zur Auseinandersetzung über Wert- und Zielfragen provoziert, aber auch zur Verantwortung provisorischer Lösungen ermutigt. Beteiligung an der Curriculum-Entwicklung wird so zum Kernstück einer langfristigen Lehrerfortbildung.

Wenn Curricula Unterrichtsplanung inhaltlich verbessern, dabei aber für die Bedürfnisse der Betroffenen offen und auf den jeweiligen sozialen Kontext beziehbar bleiben sollen, dann bedarf es einer Institution, die den Lehrer in seiner schwierigen Rolle wirksam entlastet, ohne ihn faktisch zu entmündigen. Teachers' Centres sind einerseits klein genug, um von Lehrern als „Hilfe zur Selbsthilfe“ akzeptiert zu werden. Sie verfügen andererseits als regionaler Verbund von 5 bis 10 Zentren, vor allem in der Kooperation mit Hochschulen, über eine ausreichende Kapazität und (auch spezialisierte) Kompetenz, um das notwendige Niveau der Entwicklungsarbeit zu sichern. Sie können größere Entwicklungsprojekte zwar nicht ersetzen. Von ihnen hängt es aber ab, ob die konzentrierte Investition personeller und materieller Ressourcen in solche Projekte und ihre Produkte folgenlos bleibt oder nicht.

Die Motivation, Fachkompetenz, didaktische Sensibilität und Kooperationsbereitschaft des Lehrers zu mobilisieren, muß deshalb vorrangige Aufgabe zukünftiger Schulreform sein. Es wird dazu unumgänglich sein, Verantwortung zu delegieren, aber auch, Belastungen zu verringern und kooperative Formen der Unterrichtsplanung zu ermöglichen und zu fördern. Das Lehrzentrum wäre ein geeignetes Forum.

Literatur zu den Teachers' Centres

- J. Banks, The Curriculum Development Project in Britain, Background-paper für die Cambridge-Conference „Management of Innovation“ 1969, CER/El/69.04, Paris 1969, bes. S. 5 u. 8.
- Ders., Curriculum Development in Britain 1963—68, in: Journal of Curriculum Studies 1, 1969, 247 ff.
- S. K. Bailey, Teachers' Centres: A British First, Phi Delta Kappan, November 1971.
- M. Birchenough, The Contribution of a Central Inspectorate to Innovation in Education, Background-paper für die Cambridge-Conference „Management of Innovation“ 1969, CER/El/69.06, Paris 1969, insbes. S. 1, 6 u. 8.
- H. Brügelmann, Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, in: Z. f. Päd. 1/1972, 95 ff., insbes. 108 ff.
- Ders., Lehrerzentren. Drei Beispiele aus der englischen Curriculum-Entwicklung, in: betrifft : erziehung 9/1972.
- G. Caston, The Schools Council in Context, in: Journal of Curriculum Studies, 1, 1971.
- A. Corbett, Innovation in Education — England, hrsg. von der OECD, CER/El/71.06, Paris 1971, insbes. S. 7—15.
- Forward from newsom — A call to action. A proposal for the establishment of a regional scheme of curriculum development for raising the school leaving age. Hrsg. von der University of Manchester School of Education, Manchester 1966.
- E. Garnett, Leicester/Leicestershire/Nuffield Curriculum Resources Development Project, 1968—1971. An interim report after two years. Hrsg. vom Leicestershire Teachers' Centre, Thurmanston, Leicester 1970.
- Dies., Area Resource Centre — an experiment. London 1972.
- S. Gerbaulet u. a., Regionale Pädagogische Zentren — Modell für eine schulnahe Curriculum-Entwicklung, Stuttgart, voraussichtlich Sommer 1972.
- Ph. Halsey, Curriculum Development Projects, Confidential Draft prepared for Schools Council, London 1971, insbes. S. 26 ff.
- L. Huber, Curriculum-Entwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: Neue Sammlung, 2/1971, 109 ff., insbes. 140 ff. (ausgearbeitet und konkretisiert in der Denkschrift der Projektgruppe „Organisation der Curriculum-Entwicklung, siehe S. Gerbaulet u. a. 1972).
- James-Report, Teacher Education and Training, hrsg. vom Department of Education and Science, H.M.S.O. London 1972, insbes. S. 14 ff., 49 ff.
- T. McMullen, Curriculum Development and the School, Background-paper für das Norwich-Seminar „Curriculum Development: An International Training Seminar“, Norwich 1971.
- K. Nevermann, Rohbericht über die Organisation der Curriculum-Entwicklung in England, unveröff. Manuskript, Berlin 1971.
- J. Nisbet, The Schools Council, unveröff. Manuskript, London 1971.
- Northumberland L. E. A., Teachers Centres (Coxlodge, Morpeth, Shiremoor), o. O., 1971.
- Nuffield Foundation (Hrsg.), Resources for Learning Project. A review of its activities September 1966 — January 1971, London 1971 (mit Appendix).
- Dies., Co-operation for Independent Learning, vervielf. Manuskript, London, o. J. (a).
- Dies., Resources for Learning Project. Notes on Establishing a Centre for Resource-Based Learning Including Costs (A 'Hive'), London, o. J. (b).

- J. Owen*, School-Centred Patterns of Support and Resistance, Background-paper für die Cambridge-Conference „Management of Innovation“ 1969, CERI/EI/69.05, Paris 1969.
- Ders.*, Lehrerzentren als Curriculum-Laboratorien — eine kritische Beurteilung, in: *Bildung und Erziehung*, 5/1971, S. 407 ff.
- Ders.*, Educational Innovation: the role of Teachers' Centres in a decentralized system, unveröff. Manuskript, Exeter 1972.
- Schools Council* (Hrsg.), Raising the school leaving age — A cooperative programme of research and development. Working Paper No. 2, London, H.M.S.O. 1965, insbes. S. 24 f., 31 ff.
- Ders.*, The new curriculum. A presentation of ideas, experiments and practical developments, selected from Schools Council publications 1964—67, London 1967, insbes. S. 12 ff., 23.
- Ders.* (Hrsg.), Curriculum Development: Teachers' Groups and Centres, Working Paper No. 10, London, H.M.S.O. 1967.
- Ders.* (Hrsg.), Curriculum Innovation in Practice, a Report by J. Stuart Maclure of the Third International Curriculum Conference 1967, o.O., H.M.S.O. 1968, insbes. S. 12 ff.
- Ders.*, Teachers' Centres and the changing curriculum. A report on three national conferences, SC Pamphlet 6, London 1970.
- Ders.*, Teachers' Centres, vervielf. Manuskript, London 1971 (a).
- Ders.*, List of Teachers' Centres in England and Wales, vervielf. Manuskript, London 1971 (b).
- J. Scotland*, The Management of Innovation in Scotland, Background-paper für die Cambridge-Conference „Management of Innovation“ 1969, CERI/EI/69.12, Paris 1969, insbes. S. 3—5.
- R. Smith*, Teachers' Centres, Background-paper für „Curriculum Development: An International Training Seminar“ 1971, Norwich 1971.
- L. C. Taylor*, The Shift from Teaching to Learning, hrsg. von Nuffield Foundation, Resources of Learning Project, vervielf. Manuskript, London o. J.
- Ders.*, 2nd draft of a preface for Emmeline Garnetts book, vervielf. Manuskript, London 1971.